



Ана Д. Сарвановић<sup>1</sup>

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Прегледни рад

## Образовни обрт: Ка савременим теоријама образовања у уметности и култури<sup>2</sup>

**Резиме:** Рад има за циљ да представља образовни обрт као новију тенденцију савремене уметности, којом уметност прелази у поље образовања, са идејом да га прошири и учини месном пошеницијалности, са које је могуће промишљати, критиковати и прекидати доминантни поредак неолибералног књижевностичког система и усвојавати друштво поредак који води ка еманципацији. У том смислу се анализира, преиспитује и теоретизује образовни обрт у савременој уметности, критички сагледава друштвени, културални и економски контекст који је до њега довео, сагледавају се циљеви у теорији и пракси, те разматрају његови пошеницијали. Испрживање је засновано на тези да савременим светом уметности управља тржишна, књижевностичка логика којом се све претвара у пошрошну робу, те да ути којим уметност покушава да се бори иде преко својствене укидања, то јест – укидања саме уметности. У том самоукидању, уметност прелази у поље образовања, где покреће производњу малих, локалних, онтолошких знања. Таква знања имају пошностичко-еманципаторски пошеницијал да узурпирају хегемони поредак који дефинише уметничко образовање, те тако стварају ново проширено поље образовања. Стога, образовање постаје платформа која нуди нове могућности окуљања, учествовања, претварања, трансформација и рефлексива које се дешавају између окуљених актера различитих профила који чине равноправне саговорнике.

**Кључне речи:** образовни обрт, уметничко образовање, проширено поље образовања, књижевностички књижевностички, еманципација.

<sup>1</sup> ana.sarvanovic@uf.bg.ac.rs

<sup>2</sup> Рад представља прерађен експозе докторске дисертације „Образовни обрт: Ка савременим теоријама образовања у уметности и култури“, одбрањене 28. 12. 2016. године на Универзитету уметности у Београду, пред Комисијом у саставу: проф. др Н. Хаџи Јованчић (ментор), проф. др М. Шуваковић (коментор), проф. др Б. Шкорц, проф. др Ј. Чубрило и проф. др Н. Дедић.

Copyright © 2016 by the authors, licensee [Teacher Education Faculty](#) University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

## Образовни обрт

Термин *образовни обрт* (*educational/pedagogical turn/shift/impulse*) односи се на тенденцију у савременој уметности приметну од средине деведесетих година 20. века, у којој се уметничке/културалне праксе јављају у виду најразличитијих пројеката који узимају образовање као поље деловања, преузимајући га као форму и као средство. Другим речима, *обрт* означава окретање уметничких и културалних пракси ка производњи знања, што се манифестује и као појављивање све већег броја образовних програма унутар уметничког/културалног рада и као претварање образовања у уметнички/културални рад. Овакав обрт део је шире промене савремене уметности у којој све већи број друштвено ангажованих уметника помера пређашње границе концепта уметности, измештајући тако уметност ван оквира „уметничког“, а све ради супротстављања савременим тенденцијама одржавања поретка, које превасходно покреће неолиберални капитализам. Теоретичар уметности Стефан Рајт (Wright, 2008) види ове савремене уметничке праксе као „[...] неке од најузбудљивијих дешавања у уметности данас, јер напуштање оквира значи да је неко жртвовао свој коефицијент уметничке видљивости – али потенцијално, у замену за већу корозивност доминантног семиотичког поретка“ (Wright, 2008: 2). Такво *аутоукидање* уметника води ка невидљивости саме уметности, а тиме и директно уздрмава институције које утичу на то како се уметност спознаје, схвата и ствара. Уметници, који у том измештању уметности за поље деловања узимају поље образовања, преиспитују како би места за учење (школе, универзитети, академије, галерије, музеји, изложбе, бијенала) могла да се прошире и укључе нове облике учења (дискусије, разговоре, дебате, програме и нове економије знања). Они промишљају шта уметност и образовање могу да буду изван својих утврђених система, изван репродукције,

упакованог знања, предвидивих оквира и традиционалне примене знања. Промена се манифестује пролиферацијом различитих видова образовних пракси, често номадских и алтернативних, насталих у оквиру бијенала, резиденција, истраживачких иницијатива или пројеката, са једне стране, и сагледавањем образовања као уметничког, односно културалног рада, са друге стране.

Иако се корени образовног обрта могу пронаћи још у уметничким праксама седамдесетих година прошлог века, О’Нил и Вилсон (O’Neill & Wilson, 2010), као и Ирит Рогоф (Rogoff, 2008), били су први који су употребили термин *образовни обрт* 2008. године, уводећи га у теоријски дискурс. За О’Нила и Вилсона образовни обрт представља померање образовања од споредне позиције коју је имало у излагању уметности ка централном месту, чиме оно постаје главни догађај у изложбама савремене уметности. За Рогофову, реч је о поновном мапирању света уметности како би се сагледао његов потенцијал за производњу знања, трансформацију, приступање јавним дебатама, окупљања и слично. Поновно мапирање света уметности се симултано дешава на три поља: универзитетима/уметничким академијама, изложбеним просторима и самоорганизованим форумима. Савремени свет уметности постаје узбудљиво и занимљиво место, с обзиром на то да је гостопримљив за спајање малих знања која нису уквирена и формална. Формације образовног обрта реагују на кризну ситуацију тако што превасходно промишљају могуће употребе расположивих средстава и простора другачије од оних који су већ познате/устаљене. Предност ових формација огледа се у томе што проблемима прилазе директно, делезовски „из средине“. Међутим, Рогофова говори да ови подухвати нису нимало лаки, с обзиром на то да смо сви дубоко уплетени у наслеђено знање које је линеарно, есенцијалистичко, кумулативно, доказиво, које твр-

ди да постоји само један улазак у проблематику (Rogoff, 2015).

„У свом најбољем светлу, образовање формира колективитете – нестабилне колективитете који опадају и бујају, теже заједничком резултату и распадају се. Ово су мале онтолошке заједнице покренуте жељом и радозналешћу, зацементиране неком врстом оснажења које долази из интелектуалног изазова.“ (Rogoff, 2008: 6–7). Све те неформалне и флексибилне праксе на различите начине су покушавале и још увек покушавају да пронађу нове начине производње и размене знања као и алтернативне моделе академије: неке од њих су пробале да проблематизују место за учење тражећи различите замене за традиционалну учионицу; друге су ишле ка отварању институције и инсистирању на колективном окупљању и учењу; треће су се посветиле рушењу традиционалне хијерархије успостављене на релацији наставник–ученик; и тако даље. Практике образовног обрта су по правилу врло нестабилне и привремене, што намеће тезу да једино тако могу да се боре против система. Под паролом „штрајкуј и нестани“ оне успевају да направе интервенцију и да избегну да их тржиште „прогута“. Упркос кратком веку, потенцијал самоорганизованих структура које практикују другачије форме образовање као индивидуалне или колективне процесе учења је велики. Потенцијал се огледа у могућности да се образовање измести из неолибералне комодификације, да се пронађу алтернативни простори за размену знања кроз сарадњу и сруши постојећа хијерархија.

### **Високо образовање у доба когнитивног капитализма**

Појава образовног обрта захтева сагледавање савременог контекста. Преласком са индустријског на постиндустријски неолиберални систем, у ери такозваног постфордизма, проме-

нила се и вредносно-профитна матрица. Револуционарне промене – транснационална подела рада, пропадање великих социјалистичких идеја, јачање наднационалне организације над појединачним нацијама, глобализација, затим промене у информационој технологији, начинима комуникације, све јефтинији пренос информација и смањивање дистанци – утицале су на то да се у капиталистичко-тржишни систем укључе она поља која су раније била изван њега. Тако, социјална и културална поља, као и поља у чијој сржи су интелект и креативност, све више постају централни ресурси. Ове промене данашњег друштва дефинишу се као *когнитивни капитализам* (MoulierBoutang, 2011), у чијој су основи нематеријални капитал, интелектуални ресурси, само знање и његово ширење. За разлику од претходних фаза капитализма, у когнитивном се капитал акумулира око производње знања, умних активности и интелектуално-креативног рада, а вредност интелектуалне/нематеријалне робе расте са њеним коришћењем, односно сталном допуном у виду додатног учења и усавршавања. Отуда све већи број образовних програма у виду курсева, обука, програма „доживотног учења“ и „пакета“ знања. Преласком образовања у сектор услужних делатности долази до промене у перцепцији самог знања, те оно у савременом неолибералном контексту треба да буде примењиво, доступно, профитабилно, флексибилно, приступачно, предвидиво, мобилно, стандардизовано, мерљиво и тако даље. Заправо, образовање се схвата као нужност, то јест као улазница на тржиште рада. Знање више не доприноси конституисању *друштва знања* и стварању општег добра, већ оно постаје неопходан услов за запошљавање. Будући да тиме долази до класификације знања на она која су примењива и која доносе већи капитал, јасно је да хуманистичке науке и уметничко образовање одлазе у други план. Приватизација преузима ствар у своје руке, нудећи различите, често дискутабилне, програме обуке и „допуне“ знања. У

новим релацијама које се успостављају студент постаје купац, универзитет/академија/школа – продавац, а роба која се купује/продаје јесу „пакети“ знања у виду разних курсева, програма, лиценци, обука и слично, те се поставља питање нове функције високог образовања и његових институција. За разлику од претходних облика образовања, савремено високо образовање не искључује „непожељне“, већ тежи ка томе да скоро сви уписују факултете. То је, са једне стране, препорука владе, која тиме одлаже обавезу запошљавања младих, док је, са друге стране, то идеја коју подржавају банке које зарађују на каматама од дугова за школарине. Из угла владајућег система, процес студирања представља улагање у предузимљиве и креативне појединце који ће бити послушни, те право питање постаје ко је у таквом систему заправо производ: знања која студенти купују или студенти које универзитети производе за тржиште (Power, 2010).

Промене у систему високог образовања у Европи почињу са оснивањем Европске уније, када долази до опадања моћи појединачних националних држава, а самим тим и универзитета као њихових репрезентата. Самим тим, европски<sup>3</sup> универзитети све мање раде на грађењу националних идеологија и очувању националних вредности (Turajlić, 2005: 191). Промене се дешавају и на финансијском плану – средства за универзитете све мање донирају државе, а све више мултинационалне компаније – те се производња знања унутар високог образовања све више прилагођава идеалима неолибералног тржишта. Слабљење јавних институција и истовремена приватизација, затим апропријација и комодификација знања довеле су до генералног

<sup>3</sup> У Америци је од самог почетка ситуација била другачија, самим тим што су се универзитети оснивали као недржавне институције. Узроци повећања броја комерцијалних делатности у америчким институцијама високог образовања које наводи Дерек Бок (Bok, 2005) различити су. Међутим, главну улогу је ипак одиграла економија заснована на знању, која је дала бројне могућности за стицање новца.

незадовољства образовањем уопште, па тако и уметничким образовањем. *Болоњском декларацијом* европске земље бивају директно умешане у функционисање универзитета кроз наметање заједничке реформе, која подразумева хомогенизацију свих институција и програма високог образовања. Другим речима, Болоњски процес је донео једнообразни акредитациони систем, стандардизацију и усклађивање образовних система, инструментализацију према унапред постављеним исходима и идеју о мобилности.

Образовни обрт настаје управо као реакција на ову кризу, то јест на уверењу да институције попут универзитета, академија, музеја, уметничких школа могу потенцијално да превазиђу своје функције, да се оне сагледају као места потенцијалности. У једној од објава Слободног универзитета у Копенхагену каже се: „Нас интересује како знање може да се претвори у живот. Ми радимо са формама знања које су пролазне, флуидне, шизофрене, бескомпромисно субјективне, неекономичне, акапиталистичке, произведене у кухињи, произведене током сна или поникле на друштвеној дигресији – колективно.“ (Heise & Jakobsen, 2005).

### Еманципација и нове образовне формације

Праксе образовног обрта се у многим својим теоретизацијама ослањају на еманципаторске идеје француског савременог филозофа Жака Рансијера. Појам *еманципација* води порекло још из доба Рима, а данас означава ослобађање од наметнуте контроле. Од самог почетка еманципација се најчешће везује за образовни процес – прелазак од (зависног) *гететиа* до (независне) *одрасле особе* – али ова повезаност посебно добија на значају са просветитељством, када се образовање видело као једини пут да човек развије капацитет ума и тиме постане независан и аутономан. Рансијерова радикалност у тумачењу појма еманципације огледа се у односу

према једнакости – у традиционалном поимању једнакост се поставља као будући циљ до којег треба доћи процесом еманципације, док је код Рансијера она узета као неупитно полазиште. За разумевање Рансијеровог појма еманципације значајни су појмови *поделе чулној, еманципације, субјективизације и једнакости*, који ће у кратку бити појашњени<sup>4</sup>.

*Подела чулној* (Rancière, 2004) уоквирује стварност, регулишући шта је видљиво/чујно/изрециво и ко, у односу на те поделе, има легитимну позицију. Самим тим, реч је о систему који истовремено указује и на постојање нечега заједничког и на међусобно искључиве делове и позиције унутар тог система. Као таква, подела чулног обухвата не само оно што је видљиво/чујно/изрециво већ и оно што то није. Појмом *политика* (politics) означен је чин додавања оних који су првобитном поделом били маргинализовани. Политика, дакле, ради на ширењу поделе чулног јер укључује у постојећи поредак оно што у њему претходно није било. Прекидање неједнакости, то јест прекидање поделе чулног унутар једне заједнице Рансијер зове *еманципацијом*. Редифинисање система поделе чулног може да се деси једино од стране оних који се налазе изван поделе (јер нису побројани), и то преко чина *субјективизације*. Субјективизацију треба разликовати од идентификације јер представља нешто ново у односу на оно што је заједница већ идентификовала. Субјективизацијом се спроводи универзална претпоставка политике о *једнакости* свих људи, те је реч о изразито политичком чину деловања. Политика је, каже Рансијер, естетика „[...] утолико што чини видљивим оно што је било искључено из перцептивног поља и утолико што чини чујним оно што је било нечујно“ (Rancière, 1999: 36). Од романтизма, то јест од доминације *естетској режиму уметности*, дошло је до ослобађања уметности од репрезентације и њеног приближавања

искуству, до њеног поистовећивања са облицима живота. То преклапање је, према Рансијеру, било веома значајно јер је њиме по први пут уметност могла да редифинише *поделу чулној*, то јест, да постане *политичка* или *носиоцем еманципације*. Мала, антизнања и неуоквирена знања која се производе и дистрибуирају праксама образовног обрта овде се читају управо као носиоци политичког потенцијала у Рансијеровом смислу.

У контексту овог рада занимљиво је осврнути се на Рансијерово дело о еманципаторској образовној пракси, једнакости и демократији – *Учиоци незналица: Пет лекција о интелектуалној еманципацији* (Rancière, 1987). Рансијер у први план ставља идеју о једнакости интелигенција свих људи (једнакост интелигенције онога који предаје и интелигенција оних који уче), идеју да је сваки човек способан да сам учи, то јест да се самопучава. Напредак се дешава у самом ученику, који учећи, својом интелигенцијом, открива да ништа није скривено и да не постоји превод превода. *Учиоци незналица* је лишен осећаја супериорности због поседовања одређеног знања, он поставља/омогућава услове за учење којима ставља ученика у одређени контекст из којег је могуће да овај изађе само уз помоћ сопствене интелигенције. *Интелектуална еманципација* се дешава када путању образовања постави сам ученик, те она припада њему а не школи (Bingham & Biesta, 2010). Постављањем сопствене путање „[...] сватко од нас описује своју параболу око истине. Не постоје двије сличне орбите.“ (Rancière, 2010: 75). Самим тим, да би се дошло до еманципације кроз процес образовања, уместо предвиђених путања за све, требало би сваком појединцу омогућити да пронађе свој пут.

Способност човека да сам учи и непотребност посредника између знања и човека, као главне одлике Рансијерове еманципаторске образовне праксе (Rancière, 2010), упућују на другачију организацију образовања. Формирање

<sup>4</sup> Рансијер говори и о *полицјском поретку* (police) и *демократији*, што ће у овом раду бити изостављено.

нових видова образовања означава чин проистекао из критике хијерархијски успостављеног поретка моћи на релацији наставник–ученик у институционалним образовним праксама. Осим Рансијеровог еманципаторског гледишта (које у средиште поставља директан однос појединца и знања), идеје о новим начинима организације образовања у контексту савремене уметности произлазе из дела *Педагогија обесправљених* Паула Фреиреа (Freire, 1970) и *Доле школе* Ивана Илича (Illich, 1971).

Позивање пракси образовног обрта на Рансијерове, Иличеве и Фреиреове предлоге за реорганизацију образовања у тренутку актуелне кризе образовања у неолибералном контексту у пракси, пре свега, значи рушење ауторитарне позиције наставника, стварање других (у односу на учионицу/школу) места за производњу знања и формирање самоорганизованих и самоуправних колектива, заједница или група, сачињених од равноправних (са)говорника који практикују образовање. Другим речима, окупљени појединци размењују знања у партнерском, нехијерархијском односу, односно преузимају на себе одговорност за образовни процес. Осим тога што настају из критике ауторитарног модела образовања, самоорганизоване образовне формације представљају и реакцију на све веће окретање уметничких школа ка пројективном образовању услед све учесталијег фондовског начина финансирања. Удруживање обесправљених појединаца у мреже представља потенцијални начин да се покрене еманципаторска револуција против система.

Према Рогофовој, најзначајнији обрт јесте сама конверзација која је подстакнута новонастајућим праксама (Rogoff, 2008). Она сагледава свет уметности као „свет проширеног причања“, где причање види као праксу, начин окупљања, долажење до одређеног знања које се одвија између различитих актера. Често окарактерисано као некорисно или антиобразовање, овакав вид

нових образовних формација је процес друштвене делатности који има за циљ стварање новог политичког субјекта. Оно настаје као отпор контролисаном приступу знању и информацијама (као робе) у неолибералном систему, заснивајући се на принципима директне/непосредне демократије, активизма, аутокритике и децентраирања моћи. Такво образовање јесте потенцијални алат за борбу са неолибералном организацијом знања, оно има потенцијал да произведе пукотине унутар утврђених мапа знања.

### **Савремена уметничка школа као институција света уметности**

Питања образовног обрта покрећу многобројна питања о функцији и потенцијалу уметничке школе у савременом свету уметности. Уместо некадашњих сведених циљева – *усвајање знања и вештина* и *посијавање уметником* – који су почели да се руше још од преласка на модернистичку парадигму, циљеви данашњег уметничког образовања су непрегледни. Међутим, једино што је успело да се задржи унутар хибридног и плуралног поља образовних платформи и уметничких школа јесте изолованост школе од спољашњег света, која је данас већа него икада. У питању је екстремно парадоксална позиција уметничке школе, у којој она, у изолованости од света/живота, покушава да, за тај исти спољашњи свет/живот, припреми студенте. Наиме, уметничка школа као институција уметничког образовања има моћ да да легитимитет за постајање уметником, то јест да прогласи разлику између уметника и неуметника, чиме се одржава јасна граница између света школе и света ван ње. Ипак, на ту границу се може двоструко гледати, тако да је истовремено неопходно њено рушење (јер је разлика између уметности унутар и ван академије само привидна, конвенционална и симболичка), али и њено очување (јер је она одређена врста штита у односу на уметничко

тржиште које својом логиком одузима слободу експериментисања и намеће притисак служења јавности).

Изазови са којима се суочава савремена уметничка школа унутар глобалног неолибералног света долазе од комерцијализованог уметничког тржишта које диктира услове производње, али и од когнитивног капитализма који диктира услове рада. Велики број малих, номадских, пролазних академија које су „никле“ у првој деценији новог миленијума представљају реакцију на статичност, равнодушност и помирност традиционалних институција које су ове показале у односу на поменуте изазове.

Чарлс Еш (Esche, 2009) потврђује савремену тенденцију уметности, али и уметничког образовања, да се уметници „укључе у ’споља““. Тако би дошло до подударња „живота школе“ и света уметности, какво је постојало у прогресивним школама прве половине 20. века (попут Баухауса, ВКхУТЕМАС-а, Уновиса, Блек Маунтин колеџа или Школе за обликовање у Улму). Предлози за уметничку школу у 21. веку генеришу се око три кључне тачке: 1) *антииспецијализације*, 2) *антихијерархије* и 3) *антиизолатације/антиаутономије*.

1) *Антииспецијализација* се односи на став да уметници не треба да буду ограничени одређеном специјализацијом/специјализованим подручјем рада, већ окренути интердисциплинарном приступу. Интердисциплинарност, у том смислу, била је примењивана у московској вишој уметничко-техничкој школи ВКхУТЕМАС-у, где уметници нису били искључиво сликари, вајари, архитекте, већ су, стављајући своје специјализације у други план, заједно радили на великим пројектима. Први манифест Баухауса позивао је на пројекат који ће ујединити све визуелне уметности; Школа за обликовање у Улму едуковала је дизајнере способне да уђу у све сфере живота и тако даље. Новије школе, сведочи Еш, говоре о уметничком образовању које „тре-

ба да буде упућено читавом човечанству“ и образује уметника са новом улогом – посредника који спаја, који укршта и комбинује међусобно игнорантска поља специјализације (Esche, 2009: 107).

2) *Антихијерархија* се огледа у идеји да се „изравнају“ хијерархијски односи између „уметника-наставника“ и „уметника-студента“, односно да се једнакост између учесника образовног процеса узме као полазиште за даље интервенције. Најбољи пример антихијерархијских школа био је Блек Маунтин колеџ, у којем су студенти и наставници чинили једну демократску заједницу за учење, а флексибилан и експерименталан курикулум допуштао појединцу да учи са другима и кроз свакодневне животне активности. Као пример новије школе Еш овде наводи Протоакадемију у Единбургу, која је подигнута са идејом да свако ко се прикључи академији постаје њен члан и укључује се у дискусије, дебате, постављање питања, размену знања, информација и идеја.

3) *Антиизолованост/антиаутономија*. Реч је о отварању, изласку у реалност, о успостављању дијалога са оним актерима друштва који нису везани за уметност, какве су, на пример, локалне заједнице или одређена индустријска или интелектуална окружења школе. Према Стивену Мадофу (Madoff, 2009), савремена уметничка школа мора да допре до јавне сфере и учини своје зидове пропустљивим у оба смера: да уђе у друштвени дискурс представљајући своје креативне визије света, али и да укључи заједнице у сопствени дискурс, позивајући их да учествују у дискусијама школе.

Предлог критичара изолованости уметничке школе јесте да се редефинише њена функција, то јест да се школа сагледа као *место производње* унутар *проширене* поља *уметничке школе и академије*. Преузимање нових задатака од стране институције, посебно оних које излазе из оквира конвенционалног, значи рушење

зидова који је раздвајају од спољашњости. Таква школа би окупила све врсте уметника, истраживача, писаца и културалних произвођача и све оне који су у строгом установљеном поретку јасних категоризација дисциплина и професионалних оријентација означени као маргинализовани. Проширено поље би тако деловало као целина која генерише *дискурзивну њродуктивност*, док би у њему свака индивидуална школа представљала „разделни чвор“ који, у мноштву других, каналише ту продуктивност. Потенцијал овакве уметничке академије огледа се у томе што би она могла да буде место на којем је могуће радити са оним облицима продукције који би се ван њених зидова одбацили као нестандартни/неприхватљиви. Уметничка школа би у том смислу постала једна „[...] отворена платформа која кроз интеграцију и редефиницију функција уметничког образовања, продукције, презентације, циркулације и документације нуди одрживу алтернативу музејском и галеријском систему“ (Verwoert, 2006: 63).

Конечно, савремена уметничка школа треба да буде место одакле ће се брзо реаговати на друштвене промене, односно место на којем ће сви окупљени (уметници, заинтересоване групе или појединци) друштвеној промени дати форму о којој се онда даље може дискутовати. Еш предлаже да институције попут уметничких центара или школа у борби против капитализма постану флуидне попут њега самог. *Флуидност* би за институцију значила самокритички став, спремност на промене и несигурност. Како он наводи, одбијање специјализације, изолације/аутономије и хијерархије и „[...] укидање координата које лоцирају уметност у било ком тренутку, сада морају бити кључни за сваки пропозициони план за уметничку школу“ (Esche, 2009: 112).

У случају ламента над укидањем школе као образовне институције значајно је подсетити се да уметничке школе нису одувек постојале,

да су у садашњости веома крхке и да је, самим тим, њихово постојање у будућности више него неизвесно (De Duve, 2009: 24). Оно што би остало након њиховог укидања била би *ѡрансмисија уметности* од уметника до уметника, односно начин преноса уметности која је „упућена свима као да су сви уметници“. Нови облици у којима ће се та трансмисија одвијати тек треба да буду откривени или су ти облици већ почели да се испољавају у малим, алтернативним, краткотрајним, номадским праксама образовног обрта у проширеном пољу институција.

### Закључак

*Образовни обрт* настаје у једном веома специфичном историјском, економском, културалном, друштвеном тренутку савремене цивилизације. У контексту у коме су либерално-демократске економије доминантна идеолошка сила која покреће државно образовање, хуманистичко а, самим тим, и уметничко образовање западају у кризу. „Императиви ове економије су обука, специјализација, проток знања и квалификоване радне снаге, власништво над информацијама/дискурсом, униформисање образовних стандарда, конкурентност и брзина, брзина, брзина!“ (Vujanović & Šuvaković, 2008: 5).

Образовни обрт, дакле, означава тенденцију да се створе места за окупљање малих онтолошких неинституционалних знања која нису захваћена овом економијом. Са тих позиција се може понудити критички осврт у односу на капитализам, као и на успаване традиционалне институције (пре свега академије и музеје), што може да проблематизује успостављени поредак и отвори пут ка еманципацији човека. Тако праксе образовног обрта намерно постају *ѡишчиње на знања*, јер као такве могу да „[...] суше говор, заустављају ријечи, оспоравају од самог коријена сваку могућност граматике; [...] разрјешавају митове [који одржавају хегемонију]“ (Fuko,



1971: 62), то јест да редефинишу оквире и позиције моћи.

Као резултат ових пракси успоставља се критичко преиспитивање самог образовног система, уједно и система уметничког образовања, са идејом да се прошире домети образовних институција ван устаљених функција, то јест да се пронађу потенцијалности за *проширено поље уметничке школе и академије*. Проширено поље уметничке школе и академије је могуће ако се укину главне упоришне тачке уметничког образовања: хијерархија, специјализација и изолација. Тада се унутрашњи живот уметничке школе/академије изједначава са спољашњим животом и омогућава адекватна припрема студената уметности за будуће деловање у свету уметности.

Кључна одлика формација образовног обрта јесте окупљање и самоорганизовано удруживање појединаца у колективе/групе/заједнице, са идејом да једино стварање критичне масе *обесправљених* појединаца може да ојача створене контраинституције и тиме понуди другачије облике живљења од онога што су облици капиталистичке свакодневице. Такви колективи нужно упућују на преговарање и дискусије из

међу чланова који су равноправни (са)говорници, будући да сви имају једнако право да причају и буду саслушани. Свет уметности постаје „свет проширеног причања“, свет у којем се причају истине које нису у интересу доминантног поретка, већ мале, личне, локалне, *грује* истине, као потчињена знања изречена у чину слободног говора, која критику чине могућом.

С обзиром на то да свако дефинисање и актуелизација носе неизбежно ограничење којим ће се увек нешто оставити на маргинама, образовни обрт мора стално да измиче својој дефиницији, да се ажурира, да буде флуидан како не би постао препознатљив уметнички стил или правац који се онда лако супсумира од стране неолибералног капиталистичког тржишта. Такође, сваки метод утврђује путању којом треба ићи до циља, те самим тим затвара могућност да се дефинишу сопствени путеви, орбите и платформе образовања. Првобитни циљ – *уздрмавање проблематичних њачака образовања и кустосиства* (Rogof, 2008) – остаје и даље ту, а начини на које се до њега стиже остају непознаница коју сваки појединац мора да открије сам, изводећи чин сопствене еманципације.

## Литература

- Bingham, C. & Biesta, G. J. J. (2010). *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu: komercijalizacija visokog školstva*. Beograd: CLIO.
- De Duve, T. (2009). An Ethics: Putting Aesthetic Transmission in Its Proper Place in the Art World. In: Madoff, S. H. (Ed.). *Art School (Propositions for the 21<sup>st</sup> Century)* (15–24). Cambridge: MIT Press.
- Esche, C. (2009). Include Me Out: Preparing Artists to Undo the Art World. In: Madoff, S. H. (Ed.). *Art School (Propositions for the 21<sup>st</sup> Century)* (101–112). Cambridge: MIT Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Continuum Publishing Company.
- Fuko, M. (1971). *Riječi i stvari: Arheologija humanističkih nauka*. Beograd: Nolit.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Bloomsbury Academic.

- Grlja, D., Vesić, J. (2007). Neo-liberalna institucija kulture i kritika kulturalizacije. *Eipcp – instituto europeo para políticas culturales progresivas*. Retrieved February 18, 2015. from: <http://eipcp.net/transversal/0208/prelom/sr>.
- Heise, H. & Jakobsen, J. (2005). *Taking Power, Refusing to become Government – 17 Theses on Knowledge Production*. Retrieved February 11, 2015. from: <http://www.copenhagenfreeuniversity.dk/theses.html>.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper&Row.
- Madoff, S. H. (Ed.) (2009). *Art School (Propositions for the 21<sup>st</sup> Century)*. Cambridge: MIT Press.
- MoulierBoutang, Y. (2011). *Cognitive Capitalism*. Translated by Ed Emery. Cambridge: Polity Press.
- O'Neill, P. & Wilson, M. (Eds.) (2010). *Curating and the Educational Turn*. London and Amsterdam: Open Editions and De Appel Arts Centre.
- Power, N. (2010). Axiomatic Equality: Rancière and the Politics of Contemporary Education. *Eurozine*. Retrieved April 24, 2016. from: <http://www.eurozine.com/articles/2010-07-01-power-en.html>.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation*. Paris: Fayard.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement: Politics and Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (2004). *The Politics of Aesthetic: The Distribution of the Sensible*. Translated with an Introduction by Gabriel Rockhill. London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Rancière, J. (2010). *Učitelj neznanica – Pet lekcija iz intelektualne emancipacije*. Zagreb: Multimedijalni institut.
- Rogoff, I. (2008). Turning. *E-flux Journal*. 0. Retrieved February 18, 2015. from: <http://www.e-flux.com/journal/turning/>.
- Rogoff, I. (2015). *Rethinking Art education*. Lesson held at Bragdøya Island, Kristians and Norway. Retrieved December 25, 2016. from: <https://www.youtube.com/watch?v=VVNxZunelB0&t=63s>.
- Turajlić, S. (2005). Univerzitet kao hipermarket. U: Bok, D. (ur.). *Univerzitet na tržištu: komercijalizacija visokog školstva (191–196)*. Beograd: CLIO.
- Verwoert, J. (2006). School's Out!–?. Arguments to challenge or defend the institutional boundaries of the academy. In: ElDahab, M. A., Vidokle, A. & Waldvogel, F. (Eds.). *Notes for an Art School (59–66)*. Amsterdam: Manifesta 6 School Books.
- Vujanović, A. & Šuvaković, M. (2008). Goat Tracks of Self-education (introduction). *Self-education: „Goat Tracks of Self-education“*. *TkH* 15, 5–7.
- Wright, S. (2008). *Be for Real: the Usership Challenge to Expert Culture*. Retrieved June 12, 2016. from: <http://northeastwestsouth.net/be-real-usership-challenge-expert-culture-0>.

### **Summary**

*The paper aims to present an educational turn as a new tendency of contemporary art by which the art takes over the field of education in order to expand it and make it the site of potentiality, the site, from which is possible to reflect, criticize and interrupt the dominant order of neoliberal capitalism and to establish different order that leads to emancipation. In this sense, author reconsiders and theorizes the educational turn in contemporary art, critically examines social, cultural and economic context that led to it, reviews its aims in theory and practice, as well as its potentials. The research is based on thesis that market, capitalistic logic rules the contemporary art transforming everything into commodity, so that the way that art tries to fight goes through self-exclusion, i.e. exclusion of the art itself. Through this process of self-exclusion, art goes into the field of education where it starts production of small, local, ontological knowledge. That knowledge has political and emancipatory potential of usurping hegemonic order that defines art education, thus creating new, expanded field of education. Therefore, education is becoming the platform that offers new possibilities of encounters, participations, negotiations, transformations and reflections that occur between different social actors as equal interlocutors.*

**Key words:** *educational turn, art education, expanded field of education, cognitive capitalism, emancipation.*